

Gerardo ACERENZA
Professeur
Université de Trento, Italie

Un défi très ancien, mais toujours actuel au XXI^{ème} siècle: les stratégies de transmission de la norme chez Alain Chopin, François Bégaudeau et Daniel Pennac

Résumé: Dans cet article, nous nous proposons de dégager les stratégies de transmission de la «norme» mises en œuvre dans trois essais romancés contemporains, à forte teneur autobiographique, qui relatent des expériences personnelles de professeurs d'école: *Chagrin d'école* de Daniel Pennac, *Entre les murs* de François Bégaudeau et *Flaubert est un blaireau* d'Alain Chopin. Il s'agit de trois textes qui mettent en scène des situations scolaires difficiles où les réflexions sur le bien parler et sur le bien écrire sont thématisées tout au long de la narration par trois professeurs de langue et littérature françaises et par leurs élèves. Quelle «norme» cherchent-ils à transmettre dans les salles de classe dans leurs pratiques quotidiennes de l'enseignement du français et quelles stratégies adoptent-ils? Y parviennent-ils? Et de quelle manière?

Mots-clés: défi, enseignement, norme, essais romancés, France

Abstract: In this article, we propose to identify strategies to teach “linguistic norms” used in three contemporary fictionalized essays that relate to “high” autobiographical experiences of school teachers: *Chagrin d'école* by Daniel Pennac, *Entre les murs* by François Bégaudeau and *Flaubert est un blaireau* by Alain Chopin. These texts present difficult school situations where reflections on good speech and good writing are thematized throughout the narrative by three teachers of French language and literature and their students. What “linguistic norms” do they seek to convey in classrooms in

their daily practices of teaching French and what strategies do they adopt? How do they succeed?

Keywords: Challenge, Teaching, Linguistic Norms, Fictionalized Essays, France

Introduction

Depuis sa première apparition dans le dictionnaire de *Littré* au XIX^{ème} siècle, avec la définition très générale de «règle, loi, d'après laquelle on doit se diriger», le sens du mot «norme» a beaucoup évolué. Aujourd'hui, les acceptions liées à ce terme ont considérablement changé suivant que l'on se situe dans le domaine de la linguistique, de la sociologie, de la psychanalyse ou de la philosophie. Pour ce qui est des sciences du langage, le mot «norme» renvoie à une idée de bien parler, de correction et de maîtrise de la langue. Plus précisément, le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* de Dubois définit le mot «norme» comme un «système d'instructions définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel» (330). Les linguistes se réfèrent alors à une «norme», souvent soumise à un «idéal» et reçue comme une loi, qui trouve son application dans le précepte «dites... ne dites pas». Cette «norme» tend d'habitude à favoriser et à légitimer un usage de la langue répondant à certains modèles esthétiques véhiculés par les grammaires, les dictionnaires et les grands écrivains.

Il est vrai que l'école est le lieu par excellence où s'exerce l'activité normative, où l'on apprend à bien parler et surtout à bien écrire. À l'école, on transmet la «Norme» avec un N majuscule à travers l'enseignement de la grammaire et l'étude des grands écrivains. Les élèves apprennent à faire un bon usage de la langue, un usage qui tend à légitimer un modèle esthétique perçu comme *la* référence. En tant qu'organisme de normalisation linguistique, l'école a depuis toujours joué et joue encore aujourd'hui un rôle très important. Mais que se passe-t-il lorsque le processus de normalisation linguistique scolaire se heurte contre des parlers issus de l'immigration ou contre des parlers jeunes typiques des banlieues? Que se passe-t-il lorsque l'école cherche à enseigner une langue, un modèle linguistique qui est reçu par les apprenants comme une langue étrangère? Comment, au XXI^{ème} siècle, l'école de la République réussit-elle à transmettre la «norme» dans des contextes difficiles?

Dans cet article, nous nous proposons de dégager les stratégies de transmission de la «norme» mises en œuvre dans trois essais romancés contemporains, à forte teneur autobiographique, qui relatent des expériences de professeurs d'école: *Chagrin d'école* de Daniel Pennac, *Entre les murs* de François Bégaudeau et *Flaubert est un blaireau* d'Alain Chopin. Il s'agit de trois textes qui mettent en scène des situations scolaires difficiles où les réflexions sur le bien parler et sur le bien écrire sont thématiques tout au long de la narration par trois professeurs de langue et littérature françaises et par leurs élèves. Au cours de notre réflexion, nous tenterons d'apporter des réponses aux questions suivantes: quelle «norme» cherchent-ils à transmettre aux élèves dans leurs pratiques quotidiennes de l'enseignement de la langue et de la littérature françaises et quelles stratégies adoptent-ils? Y parviennent-ils? Et de quelle manière?

À la fin de notre parcours, nous verrons que le professeur Pennac semble avoir trouvé la panacée à tous les problèmes de la transmission et de l'acquisition de la «norme». Au contraire, le professeur mis en scène dans *Entre les murs* ne propose aucune solution pour «sauver» ses cancrs et nous avons l'impression qu'il dresse un constat assez négatif du système scolaire français. Tandis que, pour le professeur Alain Chopin, l'école idéale n'existe pas non plus, il refuse de transmettre des connaissances toutes faites de sa discipline et essaye de remettre son savoir en jeu. Néanmoins, il est surtout à l'écoute de ses élèves de lycée professionnel et se laisse emporter par leur enthousiasme, comme on se laisserait emporter par une vague trop grande.

Daniel Pennac, professeur malgré lui

Avant de commencer à écrire la saga des Malaussène, Daniel Pennac a été pendant plusieurs années (de 1969 à 1995) professeur de français au collège. Dans *Chagrin d'école*, livre couronné par le prix Renaudot en 2007, il dévoile aux lecteurs plusieurs anecdotes peu connues témoignant d'une longue expérience de professeur créatif qui cherche à éradiquer la «cancrerie» de ses classes à l'aide de diverses stratégies pédagogiques. Il partage avec les lecteurs ses pénibles souvenirs de collégien, sa personnelle et triste expérience de cancre, en évoquant avec tendresse les moments de terreur vécus à l'approche d'une dictée ou lors des «épreuves de récitation au pied de l'estrade», épreuves qu'il qualifiait à l'époque de terrifiantes (157). En effet, si l'on se fie à ce qu'il raconte et au bulletin scolaire reproduit en quatrième de couverture, le jeune Pennacchioni (c'est également dans

ce livre qu'il révèle l'origine corse de son nom de famille) n'était pas un élève modèle: il ne remettait jamais les TD (travaux dirigés) en technologie, il manquait de bases en mathématiques et il parlait beaucoup pendant les cours d'anglais, mais en français. Selon les dires de son professeur de français, il était un «élève gai, mais triste élève».

Comme Daniel Pennac l'annonce dès les premières pages du volume, il s'agit d'un livre sur «la douleur de ne pas comprendre» (22) qui afflige souvent les cancre et surtout les enseignants. On pourrait également penser que ce livre est une espèce d'exutoire pour Pennac, car on a l'impression qu'il est encore marqué par cette période de sa vie où tout était si difficile à l'école. Dans un entretien avec François Busnel, il dira à ce propos: «Le cancre est ma figure à moi. J'avais un compte à régler avec lui» (*J'étais un cancre gai* 24). Mais de quoi s'agit-il au juste? D'une autobiographie, d'un roman ou bien d'un essai? *Chagrin d'école* est qualifié par son auteur d'«essai narratif: un mixte entre le roman et l'essai. Si je devais opposer les genres, précise-t-il, je dirais: dans un essai, même si c'est vrai, c'est faux; dans les romans, même si c'est faux, c'est vrai! En matière de pédagogie, il est très difficile de systématiser une pensée» (*Ibid.*).

Dans cet «essai narratif», Daniel Pennac joue à nouveau le rôle de professeur et surtout le rôle de pédagogue comme il l'avait fait malgré lui dans *Comme un roman* paru en 1992. Tout au contraire de ce qu'il affirme dans l'entretien cité, il systématise très bien sa pensée pédagogique en proposant une stratégie infaillible dans la transmission du bien écrire, du bien parler, bref de la «norme». Il milite à nouveau en faveur de la lecture (et comment oublier les «Droits imprescriptibles du lecteur» détaillés dans *Comme un roman?*), mais il milite également en faveur de la grammaire et surtout de la dictée qui représente selon lui l'instrument normatif par excellence dans l'apprentissage de l'orthographe: «j'ai toujours conçu la dictée comme un rendez-vous complet avec la langue» (*Chagrin d'école* 145), écrit-il au début du chapitre onze. Ce qui compte pour l'auteur de *Chagrin d'école* ce n'est pas l'exercice en soi, avec l'attribution des zéros en orthographe ou des moins quinze, mais c'est la correction que l'on en fait, car la dictée est un exercice qui donne la possibilité de «reprenre tout à zéro» et parfois même avec des élèves de quatrième.

Selon le professeur Pennac, la dictée, surtout si elle est quotidienne, permet d'atteindre un triple objectif: 1) faire apprécier la singularité linguistique d'un texte et l'originalité de l'histoire que le texte raconte; 2) aider ensuite à faire comprendre le sens du texte, ce que le texte veut dire;

3) insuffler enfin aux élèves la passion du fonctionnement de la langue, ce que le professeur Pennac appelle le «comment ça marche».

Chagrin d'école livre en effet très clairement le mode d'emploi pour combattre efficacement «contre toutes les ignorances» (171) qui provoquent les «chagrins» d'école. Les souvenirs liés à son métier d'enseignant servent alors de prétexte pour dévoiler aux lecteurs, à travers un grand nombre d'anecdotes (réelles ou partiellement inventées?), une méthode pédagogique très particulière lui permettant de récupérer rapidement les cancre et ne plus jamais entendre de leur part la phrase typique: «de toute façon, monsieur, j'aurai toujours zéro en dictée» (146). Comment faut-il s'y prendre alors avec ces nuls en orthographe? Pour le professeur Pennac, c'est très facile: il faut leur proposer une cure à base de dictées, bref leur administrer une dictée par jour. Il faut commencer dès le premier jour de l'année avec des dictées très simples dont le texte pourrait être aussi imaginé sur place: un texte truffé de participes conjugués avec l'auxiliaire avoir, de verbes pronominaux, de mots rares et ainsi de suite. Il faut corriger le texte en classe tout de suite après l'avoir dicté et la correction doit être «millimétrique et collective» (148), c'est-à-dire qu'elle doit interroger «chaque verbe, chaque nom, chaque adjectif, chaque lien» (147), chaque accord, dans le but de reconstruire une langue comme s'il s'agissait d'une langue étrangère. En outre, la correction de la dictée donne de meilleurs résultats si on la complète par «le championnat de dictionnaire», ce que le professeur Pennac appelle la partie «olympique de l'exercice» (149), une espèce de compétition qui doit primer, chronomètre à la main, le premier qui repère le mot recherché dans le dictionnaire et réussit ainsi à corriger la faute d'orthographe glissée dans la dictée.

La deuxième étape consiste à demander à tour de rôle aux «nuls» de la classe de composer le texte pour la dictée du lendemain, un texte qui doit contenir des pièges de grammaire, par exemple des verbes pronominaux, des infinitifs du premier groupe, des adjectifs démonstratifs, des adjectifs et des pronoms possessifs et aussi deux ou trois mots difficiles (150) déjà rencontrés dans les autres dictées. Cela, ajoute le professeur Pennac, doit continuer «jusqu'à ce que chaque élève de la classe puisse voler de ses propres ailes, devenir, sans aucune aide, dans le silence de sa tête, son propre et méthodique correcteur» (151).

Avec la troisième étape, on passe aux dictées plus difficiles avec des chefs-d'œuvre de la littérature: Hugo, Valéry, Proust, Tournier, Kundera, Cohen. Une réflexion plus profonde peut alors commencer, car on abandonne les problèmes de conjugaison et on aborde la réflexion sur

l'enchaînement logique du texte avec l'analyse des propositions principales et des subordonnées, des propositions relatives et des conditionnelles. À ce stade de la méthode Pennac, les élèves seront capables de jouer à leur tour le rôle de professeur. Il s'agit de ce qu'il appelle «l'heure de la gloire» pour les «abonnés au zéro», car on leur confère le statut de «correcteurs» en leur faisant réviser les dictées et les dissertations rédigées par les élèves plus âgés des autres classes.

L'apprentissage par cœur des textes préalablement découverts à travers la dictée, «un par semaine ouvrable et chacun d'eux à réciter tous les jours de l'année» (154), représente l'étape finale de la méthode Pennac et permet de faire constituer aux élèves un réservoir de mots toujours prêts à être utilisés dans la vie de tous les jours. Cette méthode n'a pas été testée dans des écoles renommées comme Henry IV ou Louis-le-Grand, car bien qu'ils se prénomment Véronique, Nicolas, Victor, Carole, Rémi, les élèves de Monsieur Pennacchioni sont presque tous présentés comme des cancre: des fils d'ouvriers portugais, des loubards, des punks, des gothiques et certains d'entre eux étaient également sous surveillance judiciaire. Cela valorise encore plus la méthode originale du professeur qui a sauvé ces malins de la cancrerie aiguë grâce à la dictée et à l'apprentissage par cœur de plusieurs extraits de textes littéraires. Tout semble possible pour le professeur Pennac, tout semble simple comme bonjour.

Toutefois, la dictée n'est pas la seule stratégie didactique utilisée pour éliminer cette «douleur de ne pas comprendre» qui affligeait ses pauvres collégiens. Ailleurs dans le livre, la transmission de la «norme» passe aussi à travers l'immersion totale dans la grammaire: articles, verbes, pronoms, adverbes, prépositions, car selon son credo pédagogique, «les maux de grammaire se soignent par la grammaire, les fautes d'orthographe par l'exercice de l'orthographe, la peur de lire par la lecture, celle de ne pas comprendre par l'immersion dans le texte [...]» (124).

Chagrin d'école véhicule une image de professeur exemplaire et infailible, le genre d'enseignant que tous les élèves voudraient avoir dans leur collège. Et aux lecteurs qui douteraient du succès pédagogique obtenu par cette méthode, le professeur avoue, entre autres choses, qu'en vingt-six années d'honorable service au sein des écoles de la République, il lui est arrivé, hélas, d'essuyer quelques échecs. Il n'a pas réussi par exemple à sauver trois élèves dans une terminale; il a dû se résigner, dans une seconde, avec un élève qui s'appelait Michel et il a également échoué avec une petite bande de voleurs qui n'avait pas retenu ses multiples leçons de morale (183-184).

Pourtant, en vingt-six années d'honorable service, il s'agit de résultats tout à fait encourageants.

Pour le professeur Pennac, la transmission et l'acquisition de la «norme» écrite sont incarnées dans la dictée systématique et dans l'apprentissage par cœur d'extraits de textes littéraires. Grâce à cette méthode, il arrive à métamorphoser les élèves: de victime du «zéro en orthographe» ils deviennent des bourreaux, des «correcteurs impitoyables» des travaux rédigés par des élèves plus âgés. Il réussit avec ces stratégies pédagogiques à guider les élèves vers la réussite, vers le dépassement d'eux-mêmes. En tant que professeur, il est inspirant et salvateur, il est euphoriquement positif.

Un constat s'impose après la lecture de *Chagrin d'école* de Pennac, car nous avons l'impression que pendant un siècle, rien n'a changé dans les écoles de la République. D'abord professeur et puis écrivain, Marcel Pagnol prônait la dictée comme l'exercice idéal pour la transmission de la «norme». Dans *La gloire de mon père*, autobiographie romancée de l'écrivain, la dictée est évoquée à plusieurs reprises et imposée au jeune Marcel par son père, instituteur, même pendant les vacances d'été à l'occasion d'une journée de pluie.

François Bégaudeau entre les murs d'un collège de banlieue

François Bégaudeau a enseigné lui aussi dans un collège du XIX^{ème} arrondissement à Paris et il a noté un grand nombre d'anecdotes grotesques qui se sont produites dans ses classes. Comme Daniel Pennac, il n'enseigne plus aujourd'hui et il travaille comme chroniqueur littéraire et cinématographique. Il est l'auteur de plusieurs romans parus chez Verticales: *Jouer juste* (2003) et *Dans la diagonale* (2005); *Fin de l'histoire* (2007) et *Vers la douceur* (2009); *La blessure, la vraie*(2011) et *Deux singes ou ma vie politique* (2013). Il a également publié, en 2008, un *Antimanuel de littérature* aux éditions Bréal et un essai intitulé *Tu seras écrivain mon fils* en 2011. *Entre les murs*, roman «d'inspiration largement autobiographique» (Roberge *Entre les murs* de François Bégaudeau 2), paraît chez Gallimard en 2006 et reçoit le Prix France-Culture Télérama. Mais, c'est surtout le réalisateur Laurent Cantet, avec le film adapté du roman éponyme, qui a fait connaître le texte et consacré en quelque sorte François Bégaudeau comme écrivain.

Ce roman, «écrit au plus près du réel»¹, relate sous forme de saynètes les rapports souvent conflictuels entre le professeur d'un collège, qui se prénomme François, et ses élèves et abonde en dialogues vifs et en portraits pittoresques: il s'agit d'un vrai ping-pong verbal au cours duquel chacun cherche à convaincre l'autre. La langue de ces dialogues est une langue métissée typique des parlers jeunes des cités. C'est d'ailleurs ce qui fait la beauté du roman: la langue des élèves surtout, presque tous issus de l'immigration, est très spontanée. Il s'agit d'une langue oralisée truffée d'exclamations colorées, d'argot traditionnel et de verlan, bref, de la «contre-norme» ou le non conventionnel et les infractions à la langue standard se présentent sous les formes les plus diverses.

À la différence du professeur Pennac, qui donne de lui une image positive d'enseignant héros et idéaliste, le professeur à l'œuvre dans *Entre les murs*, qui s'exprime lui aussi à la première personne du singulier, est aussi un peu idéaliste, mais plutôt pessimiste, presque résigné. Il n'a pas de solutions miracles à proposer pour sauver ses élèves de la cancrerie aiguë et il a souvent des doutes sur son travail d'enseignant. Aussitôt l'emploi du temps reçu à la maison, il calcule rapidement le nombre de jours qu'il doit passer «entre les murs» de l'école comparée dès le titre à une espèce de prison où l'on se sent enfermés, piégés, emprisonnés, bref où l'on n'a pas envie d'y rester longtemps. Professeur résigné qui ne manque cependant pas d'audace et de courage, lorsqu'il s'agit de réprimander des élèves auxquels il adresse souvent des rappels à l'ordre dans le langage typique des jeunes: «Moi les p'tites nanas qui se la pètent ça m'intéresse pas du tout» (131), dira-t-il à une élève qui tarde à entrer en classe malgré son insistance. De plus, aux représentantes des élèves qui riaient bêtement pendant un conseil de classe, il dira même ceci: «Je m'excuse, mais moi, rire comme ça en public, c'est c'que j'appelle une attitude de pétasse» (83). Il emploie leurs manières de parler pour mieux se faire comprendre et mieux se faire respecter.

Au contraire du professeur Pennac, le professeur mis en scène par Bégaudeau a, entre autres choses, des doutes sur la discipline qu'il enseigne. Il hésite par exemple quant à l'orthographe du mot «mysogyne» vs «misogyne», et lorsqu'il doit écrire «autoportrait» au tableau, il se demande s'il faut bien un trait d'union entre les mots «auto» et «portrait» (15). Parfois, il s'exclame «merde» à la suite d'une remarque à laquelle il n'a

1. Le mot apparaît sur la quatrième de couverture de l'édition Gallimard, coll. Folio: «Dans ce roman écrit au plus près du réel, François Bégaudeau révèle et investit l'état brut d'une langue vivante, la nôtre, dont le collège est la plus fidèle chambre d'échos».

pas de réponse, mais sans se faire entendre (27). Et lorsqu'on lui demande quel est le verbe principal dans le plus-que-parfait «était tombé», le «verbe être» ou le «verbe tomber», il répond que «c'est un peu les deux» (32). Mais souvent, surtout quand il connaît bien les réponses aux questions posées par les élèves, il avoue aux lecteurs qu'il est «content de pouvoir expliquer». Au contraire, s'il n'a pas de réponses, il retourne les questions aux élèves «pour avoir le temps d'y penser» (92). On est en présence d'un professeur humble, qui ne se glorifie pas et qui ne pontifie pas comme le fait le professeur Pennac dans son «essai narratif».

Dans le roman de Bégaudeau, la transmission de la «norme» ne passe pas du tout à travers l'exercice de la dictée. En effet, à la question d'un élève lui demandant pour la énième fois quand il va soumettre des dictées, le professeur répond avec ironie: «Dimanche prochain, Tarek. Dimanche matin on fera une dictée. À huit heures. Sans faute» (159). Cependant, c'est à travers de simples exercices de grammaire qu'il cherche à faire maîtriser la langue standard. Il doit sans cesse s'inventer de simples stratégies pédagogiques qui puissent trouver une application immédiate. Par exemple, il demandera aux élèves de sa classe de relever dans un texte littéraire tous les verbes conjugués pour en préciser le temps et la valeur. Ou bien, lorsqu'il cherche à expliquer la différence qui existe entre les pronoms «y» et «en», il rassure les élèves en leur disant à la suite d'une série d'exemples incompris qu'en réalité «c'est facile, les compléments introduits par *à* donnent *y* et ceux introduits par *de* donnent *en*. Il y a des exceptions, mais dans ce cas c'est l'intuition qui finit le travail» (92). Néanmoins, s'il cherche à expliquer quelque chose de plus compliqué, par exemple l'expression «du futur dans le passé» avec l'emploi du conditionnel, la remarque des élèves ne tarde pas à arriver: «oui, mais bon c'est trop compliqué» (Bégaudeau 102).

Dès lors, la transmission de la «norme» se fait à travers les corrections ponctuelles des fautes commises à l'oral par les élèves, car presque toutes leurs interventions transgressent la «norme» du français standard. Il s'agit d'une langue métissée où des tournures orales, d'un côté, et des structures syntaxiques boiteuses, de l'autre, provoquent à chaque instant les interventions normatives du professeur, car celui-ci demande souvent aux élèves de reformuler des phrases contenant des mots verlanisés: «M'sieur ça s'fait pas, vous êtes vénère et vous vous en prenez à moi ça s'fait pas. – D'abord on dit pas vénère, on dit quoi?» (57). Ou encore, il fait des mises au point normatives du type: «Il faut mettre les négations. Je ne fais pas de sport, plutôt que je fais pas de sport» (167). Il répète sans cesse des

expressions telles que «ça se dit pas» (168); «on dit pas ça» (38); «on écrit pas ça» (167); «tu peux pas écrire ça»; «D'abord, on dit pas ça» (95); «C'est pas très gentil comme façon de s'exprimer» (55); etc. Ces interventions normatives du type «dites... ne dites pas» sont toujours faites avec ironie.

L'apprentissage de la «norme», du bien parler et du bien écrire, passe également à travers l'explication de mots courants en français. Tout au long du texte, les élèves posent souvent des questions pour se faire expliquer la signification de mots simples. Un élève ne connaît pas la signification de l'adjectif «crédible» (41); un autre demande «c'est quoi l'intuition?»; un autre encore s'exclame «ça veut dire quoi conférer?» (97); ou bien on se questionne à propos du mot «singularité»: «ça veut dire quoi singularité?» (97). Même l'orthographe du mot «égalité» pose problème: «Monsieur, ça s'écrit comment égalité?» (115). On lui pose souvent des questions qui ressemblent à celle-ci: «M'sieur, qu'est-ce que je veux dire, c'est un verbe leur?» (135). On est loin des propositions principales et des propositions subordonnées expliquées par le professeur Pennacchioni dans *Chagrin d'école*. Le professeur du récit de Bégaudeau doit vraiment apprendre le B.A.BA de la langue à ses élèves pour lesquels le français semble être, répétons-le encore une fois, une langue étrangère.

Les lecteurs ont cette impression dès le début du roman, lorsqu'ils voient reproduits tels quels des textes rédigés par les élèves. En effet, dès les premières pages du roman, le lecteur peut lire une série de présentations écrites par les élèves et reproduites sans guillemets qui les encadrent et sans les nombreux *[sic]* entre crochets signalant les fautes, comme on en trouve dans «l'essai narratif» de Pennac:

Feuille de cahier de brouillon. Djibril c'est mon prénom. Je suis malien et je suis fier car cet année le Mali va participer à la coupe d'Afrique. Ils tombent avec la Libi, l'Algérie et le Mozambic. J'aime bien mon collègue, car les profs laisse faire sauf quant on est tro agité. C'est dommage je le quitteré à la fin de l'année, car je suis en troisième. (*Entre les murs* 22-23)

En décidant ainsi, il semble que l'auteur ait voulu faire entendre la voix des élèves telle qu'elle est, telle qu'elle se pratique derrière les pupitres d'une classe difficile et sans prendre position. Aucun jugement n'est porté, c'est au lecteur de réfléchir et, éventuellement, de porter un jugement qui sera assurément négatif.

Alain Chopin et la désacralisation de Flaubert

Les stratégies didactiques du professeur Alain Chopin s'inscrivent plutôt sous le signe de la nouveauté et de l'inventivité. Il refuse de présenter «tristement», et pendant des heures, des connaissances toutes faites que ses élèves doivent ressortir au moment d'un contrôle et il tente toujours d'être créatif pour établir ce qu'il appelle «une rencontre» avec eux.

Alain Chopin est né à Lannion, en Bretagne, et après sa formation scolaire, il part enseigner le français et la littérature dans les écoles professionnelles du Nord de la France, dans le Pas de Calais. Mais la Bretagne reste toujours la toile de fond de ses romans. Aujourd'hui à la retraite, il publie en 2012 un roman intitulé *Il la regarde* et en 2015 un essai intitulé *Mes artisans* dans lequel il présente et interviewe les artisans de son quartier à Lille.

Flaubert est un blaireau paraît en 2010. Le texte est divisé en 65 courts chapitres qui se présentent sous forme de souvenirs liés aux nombreux élèves qu'il a vus défiler dans les classes des lycées professionnels situés dans les banlieues du Nord de la France où il a enseigné. Il s'agit de mini-portraits d'élèves qui l'ont marqué et leurs prénoms sont cités en exergue au début de chaque chapitre en guise de dédicace.

Toutefois, seulement dans un petit nombre de chapitres, le professeur Alain Chopin propose des réflexions sur son métier et sur le rôle que l'école devrait jouer avec des élèves de lycées professionnels issus de contextes difficiles. Son constat est le suivant: dans les écoles de la République «rien ne change ou si peu» (*Flaubert est un blaireau* 112), alors que les élèves sont conscients du décalage qui existe entre les institutions scolaires et la société qui évolue très rapidement. Témoins d'un monde qui «vit et qui bouge vite», les élèves souhaiteraient être entendus et compris, ils aimeraient participer plus pendant les cours où l'académisme ne laisse pas de place à leurs pensées et ne mobilise aucune émotion.

Contrairement aux stratégies mises en œuvre dans les autres textes ici à l'étude, Alain Chopin ne semble pas privilégier un enseignement du français axé sur les dictées et/ou sur les exercices de grammaire. La dictée, souligne-t-il, c'est «la peur des élèves» (114) et lorsqu'il évalue leurs textes, il précise ceci: «je ne vois pas les fautes, je suis ouvert, attentif, j'attends d'entendre une voix singulière qui me parle, qui me dit quelque chose et quand je trouve c'est bon, ça me suffit» (99).

Dans un chapitre central du volume, le professeur Chopin propose l'étymologie du mot «école», venant du mot grec «skholé» qui signifie

«loisir». Comment lire alors avec plaisir des textes littéraires et transmettre la «norme»? Comment éveiller la curiosité des élèves et leur donner l'envie de lire? D'après lui, il faut toujours provoquer une «rencontre» entre le texte et les élèves d'abord et ensuite entre les élèves et le professeur pour se confronter et dialoguer librement. La «rencontre» avec les élèves est le motif principal du texte et le professeur Chopin cherche à l'établir, à la provoquer toujours à partir d'extraits d'œuvres littéraires. Si les grands textes ont «résisté au temps, c'est [qu'ils] ont quelque chose à nous dire, à leur dire» (114-115), souligne-t-il à plusieurs reprises.

De nombreuses stratégies sont alors utilisées pour provoquer cette «rencontre». Lire et mettre en scène des pièces de théâtre est une bonne manière pour faire entrer les élèves dans le texte, le comprendre et l'apprécier. La langue, «le côté insolent et irrespectueux» d'*Ubu roi* de Jarry permet par exemple de travailler avec des élèves d'un lycée professionnel dans la joie et l'harmonie, parce qu'ils adorent pouvoir prononcer dans un contexte académique des mots tels que «merdre, sac à vin, bougre, imbécile» (46), etc. Mais c'est également dans l'esprit de Marivaux que le professeur et les élèves peuvent se «rencontrer» en lisant et en mettant en scène *Le jeu de l'amour et du hasard*, où l'on comprend comment des jeunes découvrent l'amour pour la première fois de leur vie.

Ou encore, monter des projets et les réaliser avec les élèves, pour qu'ils deviennent les acteurs principaux, pour qu'ils soient au centre du processus d'apprentissage. Le projet intitulé «À Marseille sur les traces de Fabio Montale» a permis au professeur Chopin de mettre en scène dans la rue plusieurs passages du roman *Total Khéops* de Jean-Claude Izzo d'abord à Lille avec l'aide d'un photographe professionnel et puis de rejouer les mêmes scènes directement à Marseille, sur les lieux décrits par l'écrivain dans son roman.

Sinon, la rencontre avec un écrivain dont on a lu un texte en classe peut mobiliser des émotions même chez les élèves les plus démotivés, leur faire abandonner leurs préjugés et leur donner l'envie de la découverte. L'écrivain algérien Abdelkader Djémaï, par exemple, a joué pendant sa conférence le rôle du conseiller d'orientation. En racontant sa vie et son départ précipité de l'Algérie pendant la guerre, en révélant comment il a su trouver son chemin et réaliser ses rêves, il a été en mesure d'éveiller la curiosité de tous les élèves de la classe et en particulier de ceux d'origine maghrébine.

Aucune dictée, aucun exercice de grammaire dans les classes du lycée professionnel décrites par Alain Chopin. La transmission et l'acquisition

de la norme se font alors à travers la découverte de textes littéraires qui «parlent» aux élèves, grâce auxquels ils peuvent se rencontrer eux-mêmes et rencontrer les autres. À la différence du professeur Pennac par exemple, Alain Chopin désacralise les grands écrivains comme Flaubert (qui est un blaireau!) et propose à ses élèves des textes d'auteurs contemporains comme Alain Mabanckou, Didier Daeninckx, Abdelkader Djeamaï, Magyd Cherfy, Jean-Claude Izzo, Jean Rolin et également ceux de l'Italien Erri De Luca. C'est seulement à partir du moment où les élèves sont complètement entrés dans les textes, à partir du moment où la «rencontre» s'est déjà produite, qu'une réflexion sur la syntaxe, sur la ponctuation et sur le rythme de la phrase peut alors commencer (145). Sinon, c'est lors de la création de courts textes littéraires qui complètent ou prolongent un texte déjà existant qu'une réflexion sur la grammaire peut être envisagée.

Il est également important de souligner que le texte propose quelques réflexions sur la formation des futurs professeurs, car Alain Chopin a été aussi formateur dans le cadre de l'IUFM (Institut universitaire de Formation des maîtres). Un chapitre en particulier, intitulé «À qui vous parlez?», relate l'expérience vécue par l'auteur lors d'un cours préparé par trois professeurs stagiaires pendant lequel l'auditoire s'ennuie et plusieurs des stagiaires qui assistent à la conférence commencent à parler entre eux et à pianoter sur les téléphones mobiles.

Conclusion

En guise de conclusion, on est en mesure de remarquer que dans «l'essai narratif» de Daniel Pennac, les élèves sont quasiment effacés, les dialogues n'existent presque pas, ce sont souvent les monologues du professeur qui traduisent «les chagrins» d'école. Ce sont surtout des «chagrins» d'orthographe que le professeur dissipe avec facilité en transmettant la «norme» à travers la dictée et l'apprentissage par cœur d'extraits des chefs-d'œuvre d'Hugo, de Valéry, de Proust et de Tournier. L'«essai narratif» véhicule une image de professeur qui se glorifie et qui joue parfois le rôle de mère poule, toujours à l'écoute des élèves, toujours à l'écoute de leurs «chagrins» d'école et également de leurs chagrins familiaux.

Dans le roman de François Bégaudeau, au contraire, ce sont les questions des élèves adressées au professeur qui prennent le devant de la scène, des questions qui portent surtout sur la signification de mots simples de la langue française. Pour ces élèves issus de l'immigration, qui s'expriment

en utilisant des expressions typiques des parlers jeunes, avec de l'argot traditionnel et des mots verlanisés, le français standard est une langue souvent incompréhensible, voire une langue étrangère. La transmission de la «norme» ne passe pas à travers la lecture des grands écrivains, ni à travers la dictée, mais elle passe à travers des stratégies pédagogiques simples, par exemple l'explication ponctuelle de mots courants en français ou le repérage de verbes dans un texte. François Bégaudeau ne propose pas de voies d'issue, il ne prend aucune position, il décrit avec réalisme une situation scolaire difficile où la transmission et l'acquisition de la «norme» doivent être négociées à chaque instant.

Au fil de la lecture des mini-portraits d'Alain Chopin enfin, on sent qu'il parle de ses anciens élèves avec beaucoup de tendresse. Il ne s'agit pas d'un essai théorique sur l'école ou sur l'enseignement. Toutefois, le message que le récit véhicule est assez clair. Pour intéresser des élèves des lycées professionnels à la littérature, point de dictées ou de cours préparés de manière hermétique. Il faut écouter les élèves pour que le contact s'établisse entre eux et les textes littéraires, surtout en proposant des textes qui permettent cette «rencontre», des textes qui sont porteurs de sentiments tels que l'amour, la haine, la jalousie et la trahison que tout adolescent a déjà plusieurs fois ressentis.

Bibliographie

- Bégaudeau, François, *Entre les murs*, Paris, Gallimard, coll. «Folio», 2006.
- Busnel, François, «J'étais un cancre gai», Entretien avec Daniel Pennac, *Lire*, octobre 2007.
- Chopin, Alain, *Flaubert est un blaireau*, Paris, Éditions Dialogues, 2010.
- Dubois, Jacques et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.
- Littré, Émile, *Dictionnaire de la langue française*, 4 tomes, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1880.
- Pagnol, Marcel, *La gloire de mon père*, Paris, Éditions de Fallois, 1990.
- Pennac, Daniel, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.
- Roberge, Julie, «Entre les murs de François Bégaudeau», *Correspondance*, vol. 14, n° 3, 2009, <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/sursum-corda/entre-les-murs-de-francois-begaudeau/> (consulté le 30 décembre 2017).